

تدريس اللغة العربية بأوروبا الوسطى وأوروبا الشرقية الواقع والآفاق

د. د. منصف الجزار

أستاذ جامعي، ومدير المعهد العالي للتنشيط الشبابي والثقافي،
ومشرف عام سابقا على الدورات المكثفة لتدريس العربية لغير
الناطقين بها بمعهد بورقيبة للغات الحية - تونس

- مدخل :

شهدت حركة تدريس اللغة العربية بدول أوروبا الوسطى وأوروبا الشرقية حركة مدّ وجزر امتدّت منذ الفترة الوسيطة، إلا أن العناية تكثّفت بالدراسات العربية عموما في غضون القرن التاسع عشر، وصار التوجه صريحا في هذه المناطق في القرن العشرين لدعم دراسة العربية، فنشأت الأقسام المختصة في الجامعات، وظهرت مراكز الدراسات العربية، وتكوّنت النوادي الجامعة لمحبي اللغة العربية... وبهذه الصيغة صارت دراسة العربية تسعى إلى الاطلاع على ثقافة العرب وتراثهم في عالم تحوّل اليوم إلى قرية موسّعة قائمة على التواصل ومؤمنة بالمعرفة؛ ووقع تدريجيا تجاوز المدار السابق القائم على المدّ والجزر في الإقبال على تعلّم العربية، والذي تفسّره عديد المعطيات الموضوعية والتاريخية، ومنها حضور الإسلام في مدن البلقان، وظهور سيطرة الامبراطورية العثمانية على مواقع بالمنطقة من جهة، والإعراض عن هذه الدراسات العربية حتى تنفتح، بصورة كاملة، هذه البلدان على مكوّنات الحضارة الأوروبية بشكل عام. وعند ما ننظر اليوم في واقع تدريس العربية بهذه الأماكن الشاسعة من أوروبا فإننا نسجل عناية حاضرة باللغة العربية تعلّما وبحثا، ووعيا بالقضايا النظرية والإجرائية التي تواجه المعلم والمتعلم في آن.

ونروم في هذا المقال حصر هذه القضايا المتعلقة بواقع تعلّم العربية في أقسام العربية

التابعة للجامعات التعليمية لدول أوروبا الوسطى وأوروبا الشرقية قصد الإسهام بعرض وجهة نظر قد تساعد على تدارك جانب من هذه الصعوبات التي تعوق تطوير تدريس العربية لغير الناطقين بها في هذه البلدان الأوروبية.

- في الإشكالية :

يحسن بنا أن نبدأ بعرض الوضع الراهن للعربية في هذه الجامعات، ثم سنثني بضبط خطة عمل منهجية قابلة للتطبيق قصد التقليل من سلبية الصعوبات، وبعث أرضية عمل جديدة يمكن أن تسهم في دفع الدراسات العربية في هذه الجهة من العالم حتى يصبح لها حضور متميز في عصر سقطت فيه الحواجز بين المناطق، ووقع الانتباه إلى أواصر العلاقات العريقة القائمة تاريخيا بين هذه البلدان الأوروبية من جهة والبلدان العربية الشرقية بشكل خاص من جهة ثانية، إلى جانب التفطن إلى الحاجة الملحة لربط الصلات المادية والمعنوية حاضرا، والاستعداد لدعمها مستقبلا.

لقد أكدت البحوث المعروضة في الندوة التي أقامتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بجامعة بوخارست (رومانيا)، والتي شارك فيها مسؤولون عن أقسام تدريس اللغة العربية بجامعات تنتمي إلى أوروبا الوسطى وأوروبا الشرقية (14 و 15 فبراير 2002) - والتي حضرنا أشغالها - أن وضع تدريس العربية بهذه الجامعات الأوروبية في حاجة إلى مراجعة دقيقة قصد وضع ثوابت عمل منهجية تأخذ بعين الاعتبار خصائص التدريس في كل جامعة مخصوصة، وتسعى إلى التنسيق فيما يمكن أن يكون مشتركا بينها قصد إرساء خطة دراسية صريحة تتولد عنها خطة تنفيذية تسهم في إعدادها وإنجازها أطراف عديدة تتكامل في مسعاها. وإذا رمنا الانطلاق من ورقات العمل المطروحة في الندوة المشار إليها آنفا فإننا يمكن أن نتبين ملامح هذا الواقع بالرجوع إلى وضع المعلم، وخصائص المتعلم، ومواد التعلم.

- في مسألة المعلم :

لقد بدا صريحا أن تكوين المعلم المباشر لخطة التدريس في هذه الجامعات غير متجانس، فقد نجد من المعلمين من تخصص في الدراسات العربية في البلدان العربية لسنوات تمتد أو تقصر تبعا لظروف الأفراد الذاتية والموضوعية وقد نجد من اكتفى بالتضلع في معرفة العربية دون الانتقال إلى بلدان عربية قصد التخصص، وتنعكس

ظاهرة التكوين غير المتجانس على مناهج التعليم، فيعمد عادة من درس العربية في بلدان عربية إلى الاعتماد على التدريس استنادا إلى اللغة العربية ذاتها في مختلف مراحل التعلّم، وبالنسبة إلى تدريس عديد المواد التعليمية؛ ومقابل ذلك يعمد من اكتفى بالتخصّص في العربية دون مغادرة حدود القطر الأوروبي إلى وسيلة الترجمة بشكل خاص، والاستناد إلى اللغة الأوروبية الأمّ، ومقارنتها بما يرد في العربية؛ وأثر هذا المعطى المنهجيّ سلبيا في الخطة الدراسية ذاتها، وذلك نتيجة الخلل الذي يمكن أن يحصل في الخطة التنفيذية، وخاصة عند تحوّل المتعلّم من مستوى من الدراسة أدنى إلى مستوى أرقى، فقد تتغير المنهجية عند الانتقال من طريقة في التعلّم إلى طريقة تغيّرها، ومن معلّم له مكونات تخصص تختلف عند غيره من المعلمين، وقد يصبح الأمر متداخلا أكثر عندما يشترك في تعليم العربية لغير الناطقين بها معلمون عربا تمثّل العربية لغتهم الأصلية...

ولا شك أنّ معالجة هذا الوضع المتداخل ممكنة في ضوء خطة منهجية وعلمية قابلة للتطبيق تدريجيا، وهي تقوم على مبدأ أساسي يؤكد أهمية المعلّم في عملية التعلّم، وخاصة بالنسبة إلى التعامل مع اللغات الثانية، وتقوم كذلك على ضرورة منهجية تدعو إلى توحيد المناهج التعليمية أو التقريب بينها حتى تيسّر عملية التعلّم، وفي ضوء ذلك تتأكد الحاجة إلى عقد دورات تدريبية تجمع بين أساتذة التخصص في هذه الجامعات ونخبة من الخبراء العرب حتى يقع إثبات طريقة موحّدة تعتمد على تدريس العربية بالاستناد إلى العربية فحسب، وبذلك يقع تجنّب الطريقة القائمة على الترجمة، وهي من المناهج التي وقع تجاوزها نظريا في مستوى تدريس اللغات الحية، ويمكن رصد الاعتمادات المالية التي كانت تصرف على الطلبة قصد انتقالهم إلى بلدان عربية لتطوير دراسة النطق وفهمّ الواقع الحضاري والثقافي المتصل بالتعامل مع اللغة العربية لتوظيفها من أجل تطوير خبرة المعلّم، وتحسينه لقضايا مناهج التدريس، وحثه على تنفيذ الخطة الموحّدة المتفق عليها، والعمل على إنجاحها، ويحتاج كل ذلك إلى جدولة لقاءات يتمّ الإعداد لها في سياق رؤية تسعى إلى الإقناع بجدوى التقارب المنهجي في مستوى تنفيذ خطة دراسية واضحة الأهداف؛ ونقترح أن يقع اعتماد الطريقة المباشرة (La Méthode directe)، فهي أنسب الطرق حاليا لتدريس اللغات الحية، فهذه الطريقة نادت بتعليم هذه اللغات الأجنبية بطرق تماثل تعلّم الأطفال لغتهم الأمّ، وتجنّب طريقة

الترجمة، والتدرّج بالمتعلم من المنطوق إلى المكتوب، والعناية في هذه المرحلة الدقيقة بالنظام الصوتي اللغوي، والتدرّج في إثراء الرصيد المعجمي باعتماد عدد محدود من الألفاظ الجديدة بالنسبة إلى كل حصة تعليمية من السعي إلى تشريك جل الحاضرين في النطق بالأصوات والحروف والكلمات والتراكيب وتحديد القواعد اللغوية النحوية والصرفية بشكل تدريجي بواسطة المنطوق والمستعمل، والوقوف عند الثوابت في مرحلة أولى قصد التدرّج لاحقا إلى الجوازات واعتماد اختبارات المستوى التي تطرح أسئلة مدروسة بكل عناية ودقة، حتى نقف على المكتسب والنقائص في مستوى المهارات اللغوية المعلومة؛ ثم يتم ضبط نظام للدراسة ينسجم مع التشريعات الجامعية المعمول بها. وتعتمد هذه الطريقة المباشرة أساسا على مهارة المعلم، فالطريقة الحوارية، - وهي ركيزة هذه الطريقة المباشرة - تحتاج إلى تركيز كبير، وتعهّد لإصلاح الأخطاء وتحديد الأهداف بالنسبة إلى كل حصة تعليمية، والتواصل والربط بين الحصص لتحقيق مختلف المهارات المطلوبة والمحددة في الخطة الدراسية بشكل تدريجي مدروس.

- في مسألة المتعلّم :

لا شك أن رغبة المتعلم هامة في مجال نجاح المناهج في تنفيذ المطلوب إنجازه، وتختلف هذه الرغبة باختلاف توجه الطلبة إلى دراسة اللغة العربية في كل جامعة، فمنهم من يميل إلى الدراسة قصد التخلّص في اللغة العربية لفهم المسائل الدينية الإسلامية، ومنهم من يميل إلى إنجاز بحوث لغوية أو حضارية أو أدبية مقارنة، وظهرت في العشريتين الأخيرتين بشكل خاص رغبة عند جانب من طلاب هذه الجامعات للتطلّع إلى تعلّم العربية قصد التحوّل للعمل بالمناطق الشرقية والخليجية بشكل خاص...

ويعدّ التعامل مع رغبات جمهور المتعلمين مسألة أساسية لإنجاح الخطة الدراسية إلا أن هذا التعدّد والاختلاف المسجّل في رغبات الطلاب انعكس بشكل واضح في خصائص العملية التعليمية وأنشأ واقعا متذبذبا وخاصة بالنسبة إلى مسألة المستويات اللغوية القابلة للتعلّم، ومدى التعامل مع اللهجات عوض العناية بمسائل الفصحى الكلاسيكية أو الحديثة في المناهج.

كما لاحظنا في التقارير المعروضة في ندوة بوخارست، المشار إليها سابقا، أن كل جامعة تخيّر طريقة في التعامل مع اللغة العربية تدريسا وبحثا، لا تخرج عادة عن الطريقة العامة المعتمدة في كل جامعة بالنسبة إلى اللغات الحية التي تعتمد عليها في

التدريس بشكل عام؛ فارتأت بعض الجامعات تخصيص دراسات معمّقة للغة العربية قصد الحصول على الأستاذية في الاختصاص في مرحلة أولى، والتخصص لنيل درجات علمية أرقى في مرحلة ثانية؛ وجعلت جامعات أخرى العربية رافدا أساسيا من روافد تركيبة لغوية تعتمد في مستوى الترشّح لنيل الأستاذية إلى جانب لغة أخرى أو لغتين.

بديهي أن التحديد الدقيق للأهداف يعدّ من أهمّ خطوات إعداد المنهج وذلك لأن هذه الأهداف تتعلّق بأشكال التغيّر المطلوب إحداثه في المتعلم بعد إنهاء خبرة تعليمية معيّنة في سياق مرحلي يتوّج باكتمال التغير في آخر مرحلة التعلم. ويمكن ردّ اختلاف رغبات المتعلمين إلى عنصرين رئيسيين يسهمان في تحديد الأهداف وتنفيذ الخطة الإجرائية لتحقيق هذه الأهداف. فالمتعلّم في حاجة في مرحلة أولى إلى خطة تنفيذية صريحة ترمي إلى جعل المتعلّم يلمّ باللغة العربية في مستوى المهارات الأربعة بشكل تدريجي، ويمكن أن يكون هذا الإطار مشتركا بين هذه الجامعات وهو يستجيب إلى الرغبة الأصلية في تعلّم اللغة العربية، وهذا الوجه من التكوين قابل للتنسيق بين مختلف أقسام تدريس العربية ضمن الجامعات المختصة. أما ما يتعلق بالرغبات الخاصة التي يحددها المتعلم فإن تحقيقها يأتي في مرحلة لاحقة بالتكوين الأساسي والضروري، والذي يمكن أن يكون قائما على مبادئ الطريقة المباشرة أو الطريقة الشاملة (La Méthode Globale) إذا وقع إقرارها كخلفية نظرية لتدريس العربية لغير الناطقين بها في هذه المناطق الأوروبية. ويخضع إنجاز المناهج الخاصة بالرغبات المخصوصة إلى ما يتوفّر في المؤسسة الجامعية من إطار تعليمي بالأساس، فيتم إقرار تدريس لهجة أو لهجات ويقع إدراج اللغة المختصة (La Langue Spécialisée) بالنسبة إلى قطاعات الإنتاج والتجارة والصناعة والعمل... وهذا التصوّر يفضي بنا إلى إقرار ضرورة التنسيق بين الجامعات في مستوى الاستجابة إلى الرغبة الأولى في تعلّم اللغة العربية على أسس لغوية ومنهجية سليمة وصحيحة، وفي ضوء ذلك يحتاج من رام الإضافة للاستجابة إلى رغبة محددة من هذه الدراسة إلى التعمّق لاحقا، وفي هذا الإطار يمكن للجامعات المختصة أن تدرس ملف هذه الرغبات، وأن تصوغها في شكل سلّم أوليات تتولى الاستجابة لها تدريجيا وتبعا لتواترها، وتبذل الجامعة جهدا خاصا وترصد اعتمادات مالية محددة قصد الاستجابة إلى هذه الرغبات الملحة أو الواسعة في مستوى الإقبال أو الطلب. وبهذه الصيغة يقع

توزيع الاعتمادات المالية للقسم على صنفين من النفقات، نفقات عامة تدرج في إطار خطة تنسيقية مع بقية الجامعات الأوروبية قصد وضع المناهج المستجيبة إلى التكوين العام المشترك والضروري لكل مقبل على تعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسات التعليمية المختصة، ونفقات خاصة تسعى إلى تنفيذ خطط تعليمية تستجيب إلى حاجيات ملحة يعبر عنها الطلاب في الاختصاص، ويمكن في هذا السياق الاستعانة بمدرّسين عرب في التخصص قصد الاستجابة الدقيقة لهذه الرغبات في هذه المرحلة الثانية من الدراسة. ولا بد من إيجاد هيكل تشريعي أو هيكلي للنظر في المشترك من الدراسة، والمستلزم من النفقات، لإنجاح مشاريع دراسة أولية موحّدة.

- في جهاز التعلّم :

تشكل مسألة المحتوى مسألة دقيقة في إطار الخطة الدراسية، ويمثل المحتوى مجموع المعلومات والمفاهيم والمهارات التي يراد تبليغها للمتعلم، ولا يمكن تحديد الجدوى من ضبط المحتوى إلا بالنظر في انتقائه من جملة المواد التعليمية، وتنظيمه في سياق خطة تنفيذية تعتمد التدرّج في تحقيق الأهداف.

ويستند المحتوى بالنسبة إلى تدريس العربية لغير الناطقين بها إلى جانب لغوي وجانب آخر ثقافي؛ أما الأداة الأصلية المعتمدة لتبليغ هذا المحتوى فهي الكتاب التعليمي المقرّر، والذي تضاف إليه عديد الأجهزة البيداغوجية وخاصة تلك التي تعتمد على تقنية الصوت والصورة، وتعرضها الأقراص المضغوطة، وتوظّف على شاشات الكمبيوتر، إلى جانب إمكانية الاستفادة من المطبوعات مثل اللوحات والصور التوضيحية، والوسائل التعليمية القابلة للعرض بواسطة أجهزة خاصة مثل الصور الثابتة والصور الشفافة. كما أن جهاز التعلّم يستوجب كذلك التعامل مع رصيد من المصادر والمراجع وكتب مطالعة لإثراء الزاد اللغوي والثقافي، ولا بدّ في هذا الإطار من الاستفادة من الجهاز التعليمي المتكامل والمتوفّر لدى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مستوى النظر في إمكانية استعمال الكتاب الأساسي الذي تمّ تحيينه مؤخراً بأجزائه الثلاثة، إلى جانب ضرورة الاستفادة التعليمية من المكتبات النمطية التي توفرها المنظمة، والتي تعدّ نواة أولية لإنشاء مراكز لتعهّد العربية في غير موطنها الأصلي تدريساً وبحثاً.

ولا ننصّر جهاز التعلّم يحقق أهدافه إلا في ضوء تحديد نظام التقسيم الذي يرتقي بموجبه المتعلم من مستوى أدنى إلى مستوى أرقى، ويحتاج هذا النظام التقيني إلى

اعتماد نظام الوحدات القيمية التي تتصل بكل مهارة من المهارات اللغوية الأربعة، وهو نظام متواتر في الجامعات العربية، ويسمح في مرحلة متقدمة من الدراسة أن يقع الإشراف المشترك على البحوث الجامعية التي يترشح لنيلها طالب اللغة العربية في بلد من بلدان أوروبا الوسطى والشرقية، فيكون له أستاذ مشرف في جامعته الأصلية، ويكون له كذلك أستاذ مشرف في جامعة عربية متخصصة، فهذا الإجراء الجديد الذي تعمل في ضوئه العديد من الجامعات العربية والأوروبية يمكن أن يفيد إلى حد كبير في تأطير جيل جامعي يرغب في التعمق والتخصص، وتسمح له هذه الإمكانية الإجرائية كسب تأطير متكامل يفيد البحث العلمي بصفة مباشرة. ولا ريب في أن تعهد جهاز التعلم يشمل أطرافاً متعددة، وذلك لأنه يستلزم اعتمادات مالية، وتفرغاً للإعداد والتنفيذ، ونحتاج في هذا الإطار إلى تقاسم الأدوار من جهة، وتنويع وسائل التمويل من جهة ثانية. ولعلَّ جهد المؤسسات التعليمية والثقافية العربية سيشمل المشترك في جهاز التعلم، والقابل للترويج قصد الاستخدام في عديد الجامعات، وهو يسهم دون شك في تحديد ملامح الخطة المشتركة لتعليم العربية بصفة متفق عليها بالنسبة إلى المستوى الأولي والضروري للتعلم، أما ما اتصل بخصائص التكوين الإضافي حسب رغبات المتعلمين في كل جامعة فيمكن التخطيط لتنفيذه تبعاً للسياسة التعليمية لكل جامعة.

- خاتمة :

تتوفر في بلدان أوروبا الوسطى وأوروبا الشرقية نواة تعليمية هامة في إطار الانتماء إلى مؤسسات تعليمية جامعية عريقة، وتحقق هذه النواة أهدافاً لغوية وثقافية وحضارية هامة، فهي أداة للتقارب بين الشعوب والثقافات، وهي تسهم إلى جانب ذلك في التعريف بخصائص الحضارة العربية والإسلامية عبر الأزمنة في سياق عالمي يستوجب تكاثف الجهود العلمية والمعرفية قصد التعريف بهويتنا الثقافية العربية، وبيان القيم الأصلية التي ينادي بها الإسلام في عصر يتميز بالتطلع إلى المعلومات وتوظيفها قصد التعامل معها بأشكال متعددة؛ ويستوجب هذا الوضع مساعدة سريعة لهذه الأجهزة العلمية المشرفة على تدريس العربية بهذا القسم من أوروبا استجابة إلى رغبات جمهور من الطلبة واسع اختيار التعامل المعرفي استناداً إلى اللغة العربية، وإنصافاً للثقافة العربية قصد تقديمها إلى الآخر بمكوناتها الأصلية القائمة على التسامح، وإقرار حق الاختلاف، ودعم الجانب الإنساني في سلم قيم الأفراد والمجموعات. ولا يستوجب هذا الوضع

رصد اعتمادات مالية ضخمة بقدر ما يستوجب إقامة جهاز تنسيق دائم يعمل على التقريب بين المناهج التعليمية القائمة قصد تحقيق هدف التوحيد بين هذه المناهج بالنسبة إلى مرحلة التكوين الأساسي، على أن تتولى لاحقا الجامعات مهمة التخصص تبعا للحاجيات، وأن ترصد للغرض اعتمادات مالية تستجيب للغرض.